

A女子大学の社会福祉士養成課程で学ぶ学生のコンピテンシーを 測定するための尺度の開発（第1報） —学生の主観的能力評価の変化に注目した分析—

松 原 弘 子¹

1年7カ月間の社会福祉士養成課程の教育効果を測定する目的で、A女子大学の社会福祉士養成課程15名を対象に自記式の47項目に亘るチェックリストを用いた主観的な能力評価を行わせ、変化を比較した。3年次前期と4年次後期の間の主観的能力評価の向上が50%以上の学生にみられたのは47項目中26項目であった。能力が低下したと感じていた学生が30%を超えた7項目は、社会福祉履修前の大学の基礎教育や他の専門領域での実習体験との関連性が疑われた。向上が感じられやすいのは、授業外の指導や繰り返し練習する課題と関連した「実習計画の実行性」「実習準備体制」、向上を感じにくいのは「基本的・社会的能力」「ソーシャルワークの実践力」であった。社会福祉士の実践能力のみに注目したチェックリストは、大学の包括的な教育の影響を測定するには適さず、大学の教育課程の独自性を反映させた専門課程の能力向上を測定できる指標の開発の必要性が示唆された。

Keyword：社会福祉士養成、コンピテンシー、自己評価、自己効力感、能力測定、専門職教育

1. 研究の背景

(1) 社会福祉士に求められる役割の変化に伴う、 社会福祉士養成課程の教育内容の改正

社会福祉士は1987年の社会福祉士及び介護福祉士法（以下、士士法）により制定された、日本における最初のソーシャルワーカー国家資格である。その後精神保健福祉士法（1997年）により、精神科領域のソーシャルワーカー国家資格である精神保健福祉士が誕生し、児童福祉法の改正により都道府県の認定資格であった保育士が国家資格化された（2001年）。

制度化されて30年が経過した社会福祉士は、高齢者や障害者などの社会福祉施設のみならず教育や司法など多様な領域に配置されるようになっている。領域拡大に伴い、役割規定や社会福祉士養成課程（以下、養成課程）も変更されてきた¹⁾。2007年に士士法が改正され、社会福祉士の定義が「専門的知識及び技術をもって、身体上もしくは精神上の障害があること、または環境上の理由により日常生活を営むのに支障がある者の福祉に

関する相談に応じ、助言、指導、福祉サービスを提供する者又は医師その他の保健医療サービスを提供する者その他の関係者との連携及び調整その他の援助を行うことを業とする者」へと変更された（下線が変更部分）。2000年の社会福祉基礎構造改革以降、介護保険法や障害者自立支援法、成年後見制度などが整備されたことで、施設に限定されない福祉サービスが広がるとともに、高齢者に限定されない多様な支援を擁する人々への生活場面の意思決定支援の必要性が増して、支援を必要とする人の権利を守り、自立につなげる専門職としての社会福祉士という役割が期待され、強調されるようになってきたのである。

この定義変更に伴い養成課程も見直され、福祉系大学等や一般養成施設での必修時間が12科目1050時間から22科目1200時間に増加された。さらに実習では社会福祉士資格を持ち所定の研修を受けた指導者が実習生の指導に当たることが定められた。これが現行のカリキュラムである²⁾。

2009年4月から始まった現行の養成課程であるが、2021年度から再び変更されることが決まった。変更に関立って出された「ソーシャルワーク

1. 宮城学院女子大学教育学部教育学科

専門職である社会福祉士に求められる役割等について³⁾は「社会福祉士には、ソーシャルワークの専門職として、地域共生社会の実現に向け、多様化・複雑化する地域の課題に対応するため、他の専門職や地域住民との協働、福祉分野をはじめとする各施設・機関等との連携といった役割を担っていくことが期待されている」と、これからの社会福祉士の役割はソーシャルワーク専門職としての社会機能を担うことであると説明している。

養成課程の内容も、地域における社会福祉士のソーシャルワーク実践力の向上を目標に内容変更が議論された⁴⁾。2019年6月に発表された最終案では、総履修1200時間は据え置かれたが、実習時間が180時間から240時間へと60時間増加し、この結果、高齢者福祉から介護内容が減らされて60時間から30時間へと短縮された。さらに行政学系の「福祉行財政と福祉計画」30時間が他の政策系の科目と統合された。実習時間を増やすために政策系の講義時間とケアワークの履修時間が削られたことになる。一方で、同じソーシャルワーク系の国家資格である精神保健福祉士養成課程との共通科目が現行の11科目から12科目となり、対人援助の理論と倫理に関する「相談援助の理論と方法」「相談援助の基盤と専門職」の2科目について、社会福祉士と精神保健福祉士が共通して学ばなければならない部分が増えた。さらに、現行では「相談援助」となっている援助技術を指す用語が「ソーシャルワーク」に変更されて、ケアワーク系の資格とソーシャルワーク系の資格が持つ専門性の線引きをはっきりさせる方向での見直しとなった。すなわち次期の養成課程ではソーシャルワーク専門職の共通基盤を強化するとともに、演習と実習による専門技術の獲得を重視する方向に舵が切られると予想される。

(2) 福祉系大学で開発される、専門課程に限定しない包括的な能力を可視化する必要性

対人援助職である社会福祉士には理論的な学びのみでなく実践的な知識・技術が求められるため、現在は1200時間の養成課程のうち420時間

(35%)が演習・実習に充てられている。これが、2021年度の入学生から開始される新課程では480時間(40%)となり、演習及び実習指導を含む実習による学びの重みが大きくなる。このことは、時間の増加によって得られる学びの効果が適切に評価される必要性が増すことも意味する。

社会福祉士に限らず、対人援助の専門職養成には演習・実習による学びが不可欠である。しかし演習・実習で訓練される包括的・複合的な技能はマークシート式の国家試験では評価できないため、このような技能をどう評価するかは、対人援助職養成共通の課題となっている。現在の社会福祉士養成課程では、国家試験で知識や判断を評価し、受験生のコミュニケーション能力や具体的な援助技術など、包括的・複合的な技能については養成校が適正な演習・実習・実習指導を行うことで、学生の能力を担保する仕組みを取っている。つまり、演習・実習系科目の重さが増せば、学生の能力評価に対する養成校の責任も増す。

現在、養成校の多くは学生の能力評価を、旧日本社会福祉士養成校協会、現日本ソーシャルワーク教育学校連盟(以下、ソ教連)が作成した相談援助実習ガイドライン(以下、ガイドライン)の実習プログラム案と、それに対応する評価表⁵⁾を参考に行っている。しかしこの評価表は相談援助実習に限定された実習生の対応能力の評価であって、大学の4年間の課程全体で開発された多面的な能力には対応していない。社会福祉士養成課程には福祉系大学以外に実務経験と養成施設での学びを組み合わせ受検資格を得るなどの複数のルートがあり、ガイドラインはすべてに共通した実習評価を目的として作られているからである。

一方で、養成課程を置いている4年制大学は各校の教育方針⁶⁾に沿った教養課程や社会的能力の開発を意図する基礎科目等が独自に配置されており、専門職養成課程に限定されない学生の包括的・多面的な能力を伸ばしている。したがって、同じ専門職養成課程を持つ4年制大学であっても、教育方針の違いにより、大学全体の教育で開発される学生の能力に差異が出ている可能性がある。

A女子大学は保育士、幼稚園教諭一種と社会福祉士受験資格を同一の課程で取得できる全国でも珍しいコースを持ち、またキリスト教主義に基づいた教育方針のもと、女子教育に力を入れている。このような特徴が養成課程で学ぶ学生にどのような影響を与えているかを検討し、独自の教育効果を測定する尺度を開発することには意味があると考えられたため、A女子大学養成課程の教育効果を学生自身がどのようにとらえているかを測定する自記式のコンピテンシーチェックリストを作成し、定期的実施して教育効果の可視化を試みた。

2. 目的

A女子大学社会福祉士養成課程学生の主観的な能力の向上を自記式の調査票で測定・評価する。

3. 方法

(1) コンピテンシーチェックリストの作成

藤田ら⁷⁾によるコンピテンシー評価尺度を参考に、7つの能力に分類された47の小項目で構成されたA女子大学版「ソーシャルワークのコンピテンシー（実践力）セルフチェックリスト（以下、チェックリスト）」を作成した。対象者の自己効力感を測定しようとする意図から、意識を問う「わかる」より能力を問う「できる」項目を増やし、A基本的・社会的能力、B実習準備体制、C書く・話す・聞く・観察する力、D実習計画の実行性、Eソーシャルワークの視点、Fソーシャルワークの実践力の7つの評価尺度を作成した。具体的な質問は、橋本らが開発したコンピテンシーシート^{9,10)} 77項目を参考に、A女子大学の教育の実態から、よりコンパクトな47の小項目に整理して配置した（表1）。

選択肢は、「項目が意味していることが理解できない」を1、「項目はすでに自分の対人関係のあり方の一部となっている」を5に設定したリッカートスケールとし、「あてはまる」と感じる数字に0.5点刻みに○をつける様式とした。

(2) 対象

A女子大学で保育・幼児教育に加えて社会福祉を選択し、社会福祉士受験資格を取得するために24日間の相談援助実習を行った15名

(3) 聴取した時期

相談援助の実習指導Ⅰが開始される3年前期から、24日間の実習後の4年次後期の間の約1年7か月間の授業中に配布・回収した。

第1回	2018年4月	(3年前期開始時)
第2回	2018年11月	(3年後期実習前)
第3回	2018年12月	(3年後期実習後)
第4回	2019年4月	(4年前期開始時)
第5回	2019年7月	(4年前期実習前)
第6回	2019年10月	(4年後期実習後)

(4) 分析の手順

全6回分のチェックリストから、未提出による欠損が生じなかった第1回を初期値、第3回を中間値、第6回を最終値として、値の変化を5つのパターンに分類し分析した。初期値と中間値が8か月、中間値と最終値が10か月、初期値と最終値の間は1年7か月で、中間値と最終値の間にソーシャルワーク実習が含まれている。

学生間の比較ができない自己評価を扱うため、変化のパターンに着目して①初期値、中間値、最終値の順に一貫して上昇（一貫して上昇）、②中間値は初期値より低い但最终値より上昇（前後で上昇）、③初期値、中間値、最終値とも同じ（変化なし）、④初期値、最終値は同じで中間値が高い（前後が同じ）、⑤初期値より最終値が低い（下降）の5つに分類し、パターンごとの人数を比較して、学生が能力の向上を感じやすかった項目と、変化が見られなかった項目、能力が下がったと感じている項目の内容とその意味を検討した。

(5) 倫理的配慮

チェックリストの聴取は授業の一環であったため、対象者には自己能力の測定のためであり、今後の授業の改善資料として用いることを説明して

表 1

A 基本的・社会的能力	1	適切な礼儀が身についている
	2	相手に応じた適切な話し方をする
	3	適切な身なりや服装をする
	4	心身ともに適切な状態を維持している
	5	課題等を期日までに提出するよう行動している
	6	自分の苦手な人を避けたりせず、だれとでも協調性を持って接する
B 実習準備体制	7	自己覚知ができるよう努力している
	8	さまざまな体験を自分なりに受け止め、その体験を解釈し、自らの行動につなげている
	9	同じ失敗を何度も繰り返さないように取り組む姿勢がある
	10	実習先施設等についての情報を収集しており、実習施設等について理解し、施設等のイメージを把握している
	11	実習施設等の内外の関連するシステムについて理解している
	12	ソーシャルワーク実践とケアワーク実践、保育実践の違いを理解している
C 書く・話す・聞く・観察する力	13	自分なりの問題意識を持ち、実習についてのモチベーションを持っている
	14	日誌やケース記録、レポート等では、事実の羅列のみでなく自分の見解が述べられる
	15	観察・実践を踏まえた記録を書いている
	16	適切にメモを取っている
	17	効果的な言語的コミュニケーションを行う
	18	効果的な非言語的コミュニケーションを行う
	19	面接技術を習得している
	20	傾聴スキルを習得している
	21	利用者等を観察し、個々の特徴をとらえている
	22	相手の言葉の背後にある気持ちやニーズ等に気づこうとしている
D 実習計画の実行性	23	実習目標が明確である
	24	的確な実習計画書を作成している
	25	実習計画を意識した行動がとれる
	26	現場の事情・状況に合わせ、的確に実習計画の変更ができる
	27	自分の日々の実習目標に関する成果を的確に評価できる
	28	実習終了後に自分の全体の実習目標に関する成果を的確に評価できる
	29	その日のうちに実習体験内容の他に、一日の反省点、感想、指導を受けたこと、疑問点等についてまとめられる
	30	実習中の不安やトラブルに的確に対応できる
E ソーシャルワークの視点	31	ソーシャルワークに関する知識、具体的な実践理論(ソーシャルワークの理論と基盤)や技術を理解している
	32	社会のニーズと社会問題について理解し、体験を通じて具体的に学ぼうとしている
	33	ソーシャルワークの専門性について理解し、体験を通じて学ぼうとしている
	34	学校や実習の場でスーパービジョン(助言・指導)を受け、その結果を自分の専門性の向上に役立てようとしている
	35	体験中に自分がとる行動には責任が伴うことを理解している
	36	ソーシャルワークの価値と倫理について理解し、実習中に実践できる
	37	人権や権利擁護について理解し、実習中の自分の行動に当てはめて考えられる
	38	人権や権利擁護について理解し、体験中の行動や観察から具体的に学ぼうとしている
F ソーシャルワークの実践力	39	ケースに関する事実を客観的・主観的の違いから捉えようとしている
	40	アセスメントスキルを習得している(習得しようとしている)
	41	チームアプローチの視点を持っている(視点を持って観察しようとしている)
	42	個々の利用者に応じた援助の仕方を具体的に理解しようとしている
	43	守秘義務を理解し、体験中に実践できる
	44	利用者の個別性を理解している
	45	実習中の自分の行動をソーシャルワークの視点から評価できる
	46	問題が発生した時、その解決とその結果に対して適切な評価ができる
	47	体験先で得た情報を適切に管理できる

実施の了解を得た。チェックリストの提出および内容は成績評価に含めず、結果は絶対評価ではなく個人の変化の大きさを相対評価として分析し、また人数として示すことで学生の個別性ではなく集団としての変化を把握するに留めた。

4. 結果

47項目の結果を、数値が順当に上昇したパターン①を最上位、数値が下降したパターン⑤を最下位として、パターン①と②の回答数が多い順に並べ、グラフを作成したのが図1である。パターン①と②の合計が13人となった「実習計画書の作成」が最上位、パターン①と②の合計が1人、前後の変化なしを示すパターン③が8人、下降パターン⑤が6人となり、前後の変化が最も乏しいと判断された項目が「相手に応じた話し方」となった。

初期値と最終値の比較が上昇したパターン①と②の合計が50%を超える8人以上となった項目は14で、29.7%に向上が認められた。初期値と最終値の比較が下降を示したパターン⑤が最も多かったのは「ソーシャルワークの専門性を学ぶ努力」の7人で、以下、「失敗を繰り返さない努力」「社会のニーズや問題の理解」「守秘義務の実践」「相手に応じた話し方」の4項目が6人、「体験を行動につなぐ」「記録技術」の2項目が5人と続いた。全体の1/3を超える5名以上が下降を示した項目は47項目中7項目、14.8%となった。

コンピテンシーの7つの尺度別にみると、上位14項目中、D「実習計画の実行性」が6項目と最も多く、以下、B「実習準備体制」が4項目、E「ソーシャルワークの視点」が3項目、C「書く・話す・聞く・観察する」が1項目の順となった。下位7項目にはE「ソーシャルワークの視点」が3項目と多く、A、B、C、Fが各1項目、D「実習計画の実行性」尺度の項目は含まれていなかった。

初期値、中間値、最終値すべてが同じ平坦なパターン③が最も多かったのは「相手に応じた話し方（8人）」であった。中間値は上下に変動していたが初期値と最終値が同じになったパターン④

が最も多かったのは「事実を主観と客観の違いから捉える（8人）」であった。パターン③と④を「変化なし」として一つにまとめた場合の最上位は「自己の行動への責任感」と「ソーシャルワークの価値に基づく自己評価」の2項目で10人であった。「感情やニーズの覚知」「個別援助技術の理解」「客観・主観の違いの理解」の3項目が9人、「相手に応じた話し方」「心身の状態の維持」「礼儀」「自己覚知」「守秘義務の実践」「非言語コミュニケーション」「面接技術」「協調性」の8項目の8人と続き、15人中8人、50%以上に前後の変化が見られなかった項目は27.6%あった。

5. 考察

3年前期から4年後期までの約1年7カ月の間に50%以上の学生が能力の向上を感じている項目が約30%みられたことから、学生の主観的評価に着目する限りにおいて、A女子大学の養成課程はソーシャルワークに求められるコンピテンシーの開発に有効性が示されたと言える。

特に、主観的評価の向上を感じる者が多かったDの計画遂行力とB準備学習は、授業内外の課題において、個別指導や繰り返しの練習が多かった内容や、事前学習や現場体験中に自身が調べてまとめた作業によって身につく内容、実習前後の指導によって自身の行動を振り返り評価した内容を多く含んでいた。実践力を高めるための演習・実習指導及び実習によるコンピテンシーの向上があったと判断して良いだろう。

自己評価が下降した上位7項目のうち、「ソーシャルワークの専門性を学ぶ努力」「体験を行動につなぐ」の2項目はいずれも実習中の体験や行動を顧みて専門性に結びつけて考える努力に関連しているため、養成課程の中で身につけなかったというよりも事前学習や授業による学習が実習の中では十分通用しなかったために自己評価が下がった可能性が考えられた。

同じく下降を示した率が高かった「社会のニーズや問題の理解」「記録技術」「失敗を繰り返さない努力」の3項目は、養成課程以前に履修した保

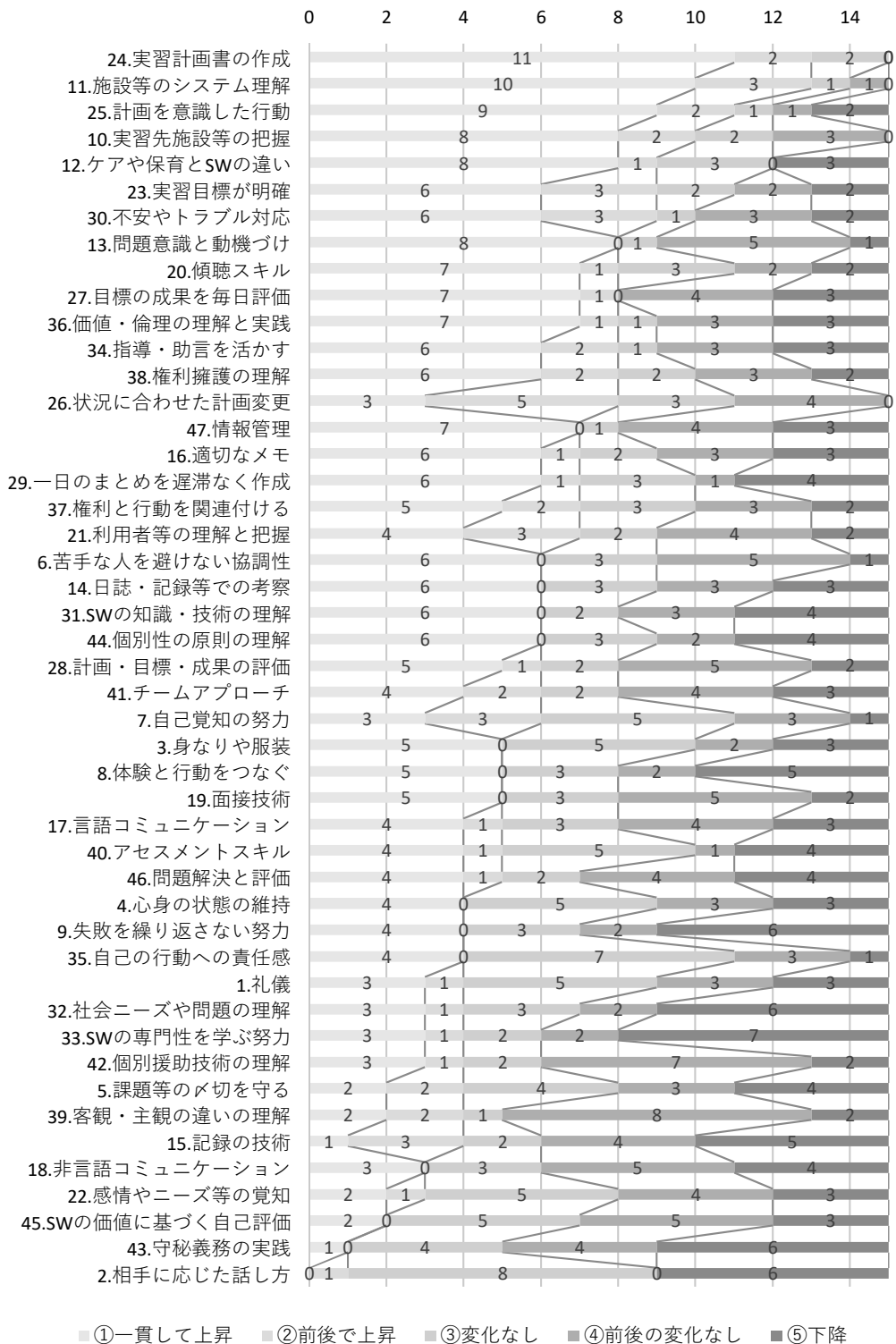


図1

育や幼稚園教育でも求められる内容である。しかし社会福祉の現場では、子どもや保護者以外にも多様な利用者や職種、機関と出会い、またそれらの関係を調整しなければならないため、これらの項目の下降は、社会福祉実習では保育や教育とは異なる知識や技術を求められたため対応できず、結果として自己評価が下がった可能性が考えられた。

初期値と最終値が同じパターン③と④、下降であるパターン⑤がほぼ同数に分かれたのが「相手に応じた話し方」と「守秘義務の実践」で、そのほかに前後の自己評価が同じ者が多い項目は、「自己の行動への責任感」「事実を主観と客観の違いから捉える」「感情やニーズの覚知」「相手に応じた話し方」「心身の状態の維持」「礼儀」「自己覚知」「守秘義務の実践」「非言語コミュニケーション」「面接技術」「協調性」などがあった。これらは保育・幼児教育と共通に求められる能力であり、養成課程以前の教育で獲得した能力が養成課程の実習でも活かされたため、変化が少なかったと考えられた。

しかしながら、「個別援助技術の理解」と「ソーシャルワークの価値に基づく自己評価」に下降が多いことは、保育・教育の履修課程の影響とは考えにくい。現在の課程でこれらの能力向上が感じられにくい原因の精査が必要である。この2つが実習中のケースワークやスーパービジョンの影響を受けやすい項目であることを考えると、実習先の機関や施設のプログラムや実習指導担当者の指導法に関連している可能性もあるだろう。

6. 研究の限界と今後の課題

本研究では、社会福祉士養成課程で学ぶ学生に、独自に開発したチェックリストを用いて能力の自己評価を測定し、主観的な能力が向上しているという結果を得ることができた。しかし、1校15名に限られた調査であること、3、4年次の社会福祉士養成課程での自己評価の変化のみに注目して得られた限定的なデータであることなどから、この結果をもってA女子大学の養成課程の教育効果

に対して評価を下すことは難しい。研究を継続し、大学独自の教育内容が専門職養成に与えている影響も視野に入れた尺度開発を試みる必要がある。

小方（2010）はコンピテンシーを、個人のパフォーマンスを規定する能力で、仕事の最低要件を満たすという意味での基準コンピテンシーと、平均的な者と優秀な者とを区別する差異化コンピテンシーがあり、また教育が効果的な顕在部分と開発が難しい潜在部分から成ると説明している¹¹⁾。

この説明に基づけば、教育効果が見出しやすい能力の顕在部分、すなわち具体的な計画立案や実行に関する項目は、個人の効力感としても向上を感じやすく測定が容易であったが、潜在部分である個人の価値観や動機などの内面の変化は知覚されにくく、測定が難しいため、今回の調査では十分測定できなかった可能性が考えられる。

A女子大学はキリスト教精神を基盤に、福祉や平和に貢献できる人材の育成、判断力と実践力のある自立した女性を育てるなどを教育方針に掲げている。これらの人格の根幹にかかわるような教育は潜在部分に働きかけているため、養成課程の実践力のみ注目した評価では測定できない。しかし、社会正義と人権を基盤とするソーシャルワーカー¹²⁾の養成において、学校独自に掲げる教育方針の下で行われる倫理や人格形成に働きかける教育システムが何らかの影響を与えている可能性は高い。測定しやすい実践力だけでなく、学生の主観や内面の変化が、学生自身にも教育を提供する側にも見えやすい尺度や基準が必要となる。

またA女子大学の場合は、保育・幼児教育・社会福祉の3資格を同時に取得する課程において開発される能力にも注目する必要がある。今回の調査は3年の専門課程以降の変化を評価したため、課程の前半の教養科目や専門基礎科目で開発された能力が測定できていない。しかし、相手に合わせて適切な行動を取ることやコミュニケーション能力、己を振り返る内省や省察などは、保育・教育・福祉に限らない対人援助の仕事に不可欠な能力である。これらの能力が保育や教育と福祉の共

通課程でどのように開発されているのかを知ることによって、複数資格を取得する課程における複合的な能力開発を可視化できると考える。測定方法を工夫し、複合的な養成課程の可能性を追求していくことが今後の課題となろう。

7. 結語

社会福祉士の職業的実践力の向上という社会からの期待が高まるにつれ、養成校には教育の実効性の証明がますます求められるようになっていくと考えられる。その要請に応えるためには、評価しやすい実践力だけでなく、実践力の土台を支えるコンピテンシーの潜在部分の可視化と評価が必要であることを、本研究の知見は示している。引き続き検証可能なデータを蓄積し、顕在部分と潜在部分の双方が測定できる尺度の開発に取り組んでいきたい。また、学生が自身の能力を自覚するのが実習先であることから、養成校と実践現場が実践者の育成という共通の目標の下で適切に協力できるツールとしての能力評価尺度という視点も持ち、有効かつ実用的な測定ツールの開発を試みたい。

文献

- 1) 一般社団法人日本社会福祉士養成校協会編, 相談援助実習指導・現場実習教員テキスト第2版, 3-13, 中央法規出版社, 2015.
- 2) 厚生労働省社会・援護局, 社会福祉士及び介護福祉士法等の一部を改正する法律案について, 平成19年3月通知, <https://www.mhlw.go.jp/topics/bukyoku/soumu/houritu/dl/166-13a.pdf> (2019.01.09)
- 3) 厚生労働省社会宝生審議会福祉部会福祉人材確保専門委員会, ソーシャルワーク専門職である社会福祉士に求められる役割等について, 平成30年3月27日報告書, [https://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-12601000-Seisakutoukatsukan-Sanjikanshitsu_Shakaihoshoutantou/0000199560.pdf1\(2020.01.09\)](https://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-12601000-Seisakutoukatsukan-Sanjikanshitsu_Shakaihoshoutantou/0000199560.pdf1(2020.01.09))
- 4) 社会・援護局福祉基盤課福祉人材確保対策室, 社会福祉士養成課程における教育内容等の見直しについて, 令和元年6月28日通知, <https://www.mhlw.go.jp/conte>
- 5) [nt/000523365.pdf\(2020.01.09\)](https://www.mhlw.go.jp/conte/000523365.pdf(2020.01.09))
- 6) 1), 213-219.
- 7) 建学の精神、ディプロマポリシー、カリキュラムポリシー、アドミッションポリシーなどを指す。
- 8) 藤田久美, 社会福祉教育におけるコンピテンシー評価項目の検討, 山口県立大学社会福祉学部紀要, 14, 65-78, 2008.
- 9) 種村理太郎, 小口将典, 柿木志津江, 清原舞, 橋本有理子, 中島裕, 得津慎子, 社会福祉士養成教育における実習科目と演習科目の連動を重視したコンピテンシー・モデル(福科大版)の検討, 関西福祉科学大学紀要, 19, 13-25, 2015.
- 10) 橋本有理子, 柿木志津江, 小口将典, 種村理太郎, 清原舞, 中島裕, 得津慎子, コンピテンシーにみる社会福祉士養成課程実習生の学修の現状と今後の展望—コンピテンシーシートを用いた実習生による自己評価の結果を踏まえて, 関西福祉科学大学紀要, 19, 59-71, 2015.
- 11) 柿木志津江, 橋本有理子, 小口将典, 種村理太郎, 中島裕, 得津慎子, 2年間にわたる実習生のコンピテンシー自己評価を踏まえた社会福祉士養成教育における課題—相談援助実習指導・相談援助演習・相談援助実習との関連に着目して, 関西福祉科学大学紀要, 22, 75-87, 2018.
- 12) 小方直幸, コンピテンシーは大学教育を変えるか, 日本の学力問題, 山内乾史・原清治編, 下巻 81-98, 日本図書センター, 2010.
- 13) 社会福祉専門職団体協議会代表者会議, ソーシャルワーカーの倫理綱領, 日本ソーシャルワーカー連盟, <http://jfsw.org/code-of-ethics/> (2020.01.16)